



Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesi: Yordayıcı Değişkenler *

Hatice Bakkaloğlu ¹, Bülbin Sucuoğlu ², Betül Yılmaz ³

Öz

Okul öncesi dönemde kaynaştırma son yıllarda daha fazla dikkati çeken ve alanyazında sıklıkla ele alınan bir konudur. Alanyazında okul öncesi kaynaştırma ile ilgili öğretmenler, normal gelişen çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar ile yapılan araştırmaların yanı sıra; kaynaştırma uygulamalarının nasıl daha etkili hale getirilebileceğini ve hangi değişkenlerin okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Son yıllarda okul öncesi kaynaştırmada “kalite” kavramı alanyazında güncel bir konu olarak ele alınmaktadır. Kaynaştırmanın kalitesi süreç kalitesi, yapısal kalite ve genel kalite boyutlarında değerlendirilmekte ve öğretmenlerin eğitimi ve mesleki deneyimi, öğretmen-çocuk oranı ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgisi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Korelasyonel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın amacı, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değişkenleri ortaya koymaktır. Öğretmen Bilgi Formu, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Yeterlik İndeksi kullanılarak 47 okul öncesi öğretmenden veri toplanmış; ayrıca üçüncü araştırmacı Kaynaştırma Sınıf Profili’ni kullanarak sınıfların kalitesini değerlendirmiştir. Tüm değişkenlerin kaliteye ilişkin yordayıcılığını test etmek için stepwise regresyon modeli kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, kaynaştırma konusunda eğitim almaları ve öğrencileriyle ilişkilerinin okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları mevcut alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi kaynaştırma
Kaynaştırma
Kalite
Kaynaştırma Sınıf Profili
Öğretmen-öğrenci ilişkisi
Yeterlik İndeksi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.03.2018

Kabul Tarihi: 18.06.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 24.07.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7839

* Bu çalışma 114K649 numaralı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında üretilmiştir.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, haticebakkaloglu@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, bulbinsucuoğlu@hacettepe.edu.tr

³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, betulyilmaz@gazi.edu.tr

Giriş

Okul öncesi dönemde kaynaştırma pek çok ülkede yasalar ve yönetmelikler kapsamında uygulanan, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarına aynı ortamda öğrenme deneyimleri sağlayan bir uygulamadır. Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın gelişimsel yetersizliği olan çocuklara, aynı sınıfta bulunan akranlarına ve ailelerine yararları bulunmaktadır. Yüksek kaliteli ortamlar çocuklara farklı gelişimsel alanlarda olumlu kazanımlar sağlamaktadır (Henninger IV ve Gupta, 2014). Ancak okul öncesi kaynaştırmanın yararları özel gereksinimli çocukların sadece normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı ortamda bulunmasıyla ortaya çıkmamakta; sosyal ilişkiler kurmaları, aktif katılımlarının sağlanması ve tüm çocuklar için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ile kaynaştırmadan beklentiler karşılanmaktadır (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). Bu doğrultuda okul öncesi kaynaştırmada “kalite” kavramı gündeme gelmektedir.

Kalite sınıf içerisinde çocukların ve öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerden, ortamın fiziksel özelliklerine; hizmetlerin sunumuna ilişkin yasal düzenlemelerden, öğretmenlerin aldıkları ücretlere kadar pek çok değişkeni kapsamaktadır (Cassidy vd., 2005). Phillips ve Howes (1987) tarafından yapılan çalışmada bu değişkenler yapısal kalite, süreç kalitesi ve genel kalite başlıkları altında sınıflandırılmıştır. *Yapısal kalite* çocuk-yetişkin oranı, öğretmenin eğitimi, öğretmenin aldığı ücret ve grup büyüklüğü gibi değişkenleri içermektedir (Cassidy vd., 2005; Slot, Leseman, Verhagen ve Mulder, 2015); bu değişkenlerin yanı sıra yasal düzenlemeler, kurumsal politikalar ve ekonomik durum gibi değişkenler süreç kalitesine bir çerçeve kurmakta ve programların dinamik boyutunu oluşturmaktadır (Cryer, Tiezte, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer, 1997). *Süreç kalitesi* çocukların öğretmenleri, arkadaşları ve buldukları okul öncesi eğitim ortamlarındaki materyaller ile etkileşimlerini, bir başka deyişle çocukların gelişimini etkileyen yakınsal alandaki değişkenleri içermektedir (Cassidy vd., 2005; Slot vd., 2015; Vandell ve Wolfe, 2000). Kurumlardaki yöneticilerin yönetim biçimleri, kurumların ailelere ve çocuklara destek sunma biçimleriyle, öğretmenlerin çocuk yetiştirme inançları da süreç kalitesi ile ilişkilidir (Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling, 1994; Phillipsen vd., 1997). Öğretmen-çocuk oranı ve sınıf büyüklüğü gibi değişkenleri içeren yapısal kalitenin devlet tarafından ve belgelendirme süreçleri ile düzenlenebilme olasılığı daha fazladır. Bu değişkenler süreç kalitesi için de temel olsa da okullar ve diğer kurumların sunduğu çocuk bakımı ve eğitimi üzerinde doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Buna karşın, süreç kalitesi çevresel özelliklerle ilişkilidir ve çocukların diğer yetişkinler ve akranları ile etkileşimlerini içermektedir (Cassidy vd., 2005; Wolery ve Odom, 2000). NICHD Early Child Care Research Network (2002) tarafından yapılan geniş kapsamlı bir çalışmada, bulgular yapısal kalitenin süreç kalitesi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ve süreç kalitesinin de çocukların kazanımlarını etkilediğini ortaya koymuştur (aktaran Cassidy vd., 2005). Sonuç olarak, *genel kalite* yapısal kalite ve süreç kalitesinin bileşimi olarak ele alınabilmekte ve kalite kavramına ilişkin daha kapsamlı bakış açısı sağlamaktadır (Hestenes, Cassidy, Hedge ve Lower, 2007; Hestenes, Cassidy, Shim ve Hedge, 2008). Kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerine temel oluşturması için genel program kalitesinin değerlendirilmesi çok önemli görülmektedir (Buysse, Skinner ve Grant, 2001).

Son yıllarda okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin, kaynaştırma uygulamalarını etkileyen en önemli özelliklerden biri olduğu kabul edilmektedir (Odom vd., 2011). Kalite pek çok açıdan ele alınabilecek bir kavram olarak tanımlanmakta ve okul öncesi kaynaştırmanın kalitesi, uygulamaları etkileyebilecek farklı bileşenler açısından değerlendirilmektedir (Yılmaz ve Karasu, 2018). Birçok ülke okul öncesi kaynaştırma yaklaşımını uygulamaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Kaynaştırma sınıflarının kalitesi ile ilgili ilk çalışmaların birinde Portekiz’de bulunan okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi ve özel gereksinimli çocukların sosyal kabulleri arasındaki ilişki ele alınmış, uygulamaların kalitesi ile çocukların akran derecelendirmesi kullanılarak ölçülen sosyal kabulü arasında ilişki olmadığı ortaya konulmuştur (Aguar, Moiteiro ve Pimentel, 2010). Soukakou (2012) okul öncesi kaynaştırma

sınıflarının kalitesini değerlendirmeye yönelik İngiltere örnekleminde bir değerlendirme aracı geliştirerek (Kaynaştırma Sınıf Profili, KSP) bu aracın geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuş ve İngiltere'deki okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin "iyi" olduğunu belirlemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) erken çocukluk dönemindeki özel eğitim sınıflarının kalitesini erken okuryazarlık açısından inceleyen araştırmada, bulgular kalitenin yapısal ve öğretimsel boyutlarının düşük ve orta arasında değiştiğini ortaya koymuştur (Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek, 2013). Bir diğer araştırmada, Head Start sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarının kalitesi uygulamacı gözüyle gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla değerlendirilmiş, sınıfların kalitesinin genel olarak iyi olduğu ortaya konulmakla birlikte, uygulamacılar kaliteli kaynaştırma için en büyük engelin mesleki gelişim yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir (Muccio, Kidd, White ve Burns, 2014). Soukakou, Winton, West, Sideris ve Rucker (2015) KSP'yi ABD'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tamamlamıştır. Bu çalışmada dört farklı program olan çocuk bakım programları, Head Start sınıfları, devlete bağlı okul öncesi kurumlarının sınıfları ve gelişimsel gündüz programlarının kalitesi karşılaştırılmış ve çocuk bakım programlarının kalitesinin diğerlerinden daha düşük olduğu ortaya konulmuştur (Soukakou vd., 2015). Yunanistan'da aynı araçla yapılan benzer bir çalışmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin sınırlı olduğu bulunmuş; sadece öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin değil, özel eğitimle ilgili deneyimlerinin de okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Fyssa ve Vlachou, 2015; Vlachou ve Fysaa, 2016). Son olarak, Lundqvist, Westling ve Siljehag'ın (2016) İsveç'teki okul öncesi kaynaştırma sınıflarını KSP ile değerlendirdiği araştırmada okul öncesi sınıfların genel olarak kalitesinin "zayıf" ile "iyi" arasında değiştiği; okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının kalitesinin de benzer düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Kalite araştırmaları daha çok kalitenin yapısal ve süreç boyutlarına ilişkin değişkenler arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Cassidy vd., 2005; Phillipsen vd., 1997). Yapısal kalite değişkenlerinden öğretmenlerin aldıkları ücret ve öğretmen eğitiminin, süreç kalitesinin en iyi göstergelerinden olduğu belirtilse de (Howes, Philips ve Whitebook, 1992; Scarr, Eisenberg ve Deater-Deckard, 1994), bu konuda çelişkili bulgular elde edilmiştir (Slot vd., 2015). Diğer taraftan, okul öncesi sınıfların kalitesinin karşılaştırıldığı ve bazı değişkenlerin de yordayıcılığının genel kalite kapsamında incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Buisse, Wesley, Bryant ve Gardner, 1999; Hestenes vd., 2007; Hestenes vd., 2008; La Paro, Sexton ve Snyder, 1998). Bu araştırmalarda, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesinin kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıflara göre daha iyi (Buisse vd., 1999; Hestenes vd., 2007; Hestenes vd., 2008) veya birbirine yakın olduğu (La Paro vd., 1998) ortaya konulmuştur. Bu araştırmalardan ikisinde okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini yordayan değişkenler incelenmiş; Hestenes ve diğerleri (2007) öğretmenlerin eğitimi, deneyimi, çocuk-öğretmen oranı, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili ders alıp almama değişkenlerinden sadece çocuk-öğretmen oranının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordadığını belirtmiştir. Buisse ve diğerleri (1999) ise, öğretmenlerin eğitimi, deneyimi ile bilgi ve becerilerinin okul öncesi kaynaştırmanın genel kalitesine ilişkin önemli yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye'de Okul Öncesi Sınıfların Kalitesi

Türkiye'de okul öncesi sınıfların genel kalitesi birkaç çalışmada Okul Öncesi Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS) ile incelenmiş; genel kalite düzeyinin bağlı olunan kurumlara ve sunulan hizmetlere göre değişmeksizin "çok az" ile "iyi" arasında farklılaştığı belirlenmiştir (Aksoy, 2009; Feyman, 2006; Gol-Guven, 2009, 2017; Gören-Niron, 2013; Güçhan-Özgül, 2011; Kalkan, 2008; Tekmen, 2005; Solak, 2007). Feyman (2006) özel ve devlete bağlı anaokullarının kalitesini karşılaştırmış ve özel anaokullarının kalitesinin devlete bağlı olanlardan daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, Solak (2007) ve Gol-Guven (2009) bu iki tür anaokulu

arasında fark olmadığını, kalitenin her iki ortamda da düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, devlete bağlı anaokullarının ECERS alt ölçeklerinden mekân döşemeleri, çalışmaların sergilenmesi ve hareket etkinliklerinde *düşük puan*; dil ve muhakeme, kişisel bakım alt ölçeklerinde ise *yüksek puan* aldıkları görülmüştür (Güçhan-Özgül, 2011).

Okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini değerlendiren ilk çalışmada KSP-Türkçe Formu kullanılarak Ankara’da bulunan 20 okul öncesi kaynaştırma sınıfının kalitesi değerlendirilmiş ve nicel ve nitel verilerden elde edilen kalite puanlarının “yetersiz ve sınırlı” kategorileri arasında değiştiği ortaya konulmuştur (Yılmaz, 2014). Bu çalışmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalite puanlarının altı maddede diğer maddelere göre daha düşük olduğu belirlenmiş; bu maddelerin iletişimi destekleme, akran etkileşimine yetişkin katılımı, yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği, geçiş, geribildirim ve çocukların öğrenmelerini takip etme olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan, grup etkinliklerini uyarlama, ortam, materyaller ve araç gereçlerin uyarlanması ve grup üyeliği ile ilişkili KSP maddelerinin puanlarının diğer maddelere göre görece yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacı, yüksek puanları okul öncesi kaynaştırma sınıflarına devam eden yetersizliği olan çocukların hafif düzeyde yetersizliği olmasına bağlamış; düşük puanları ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki sınırlı bilgi, beceri ve deneyimleri ile ilişkilendirmiştir.

İkinci çalışmada, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi öğretmenler ve bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiş; anaokullarındaki sınıfların kalitesinin öğretmenler ve bağımsız gözlemciler tarafından farklı şekilde değerlendirildiği ortaya konulmuştur. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenler ile bağımsız gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuş ve öğretmenlerin sınıflarını daha kaliteli buldukları görülmüştür (Bakkaloğlu, Altındağ-Kumaş ve Aykaç, 2017). Öğretmenler kendi sınıflarının kalitesinin yüksek olduğuna inanırken, bağımsız gözlemciler okul öncesi kaynaştırma sınıfların kalitesi genellikle düşük olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanan veriler hem normal gelişim gösteren çocukların hem de yetersizliği olan çocukların yüksek kaliteli ortamlarda bulunmadığını göstermiştir.

Türkiye’de yapılan bu iki çalışmanın sonuçları bir arada ele alındığında, bulguların genel olarak okul öncesi kaynaştırma sınıflarının var olan durumunu ortaya koymaya yönelik olduğu; okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin nasıl geliştirilebileceği ve kaliteye yönelik hangi değişkenlerin etkili olduğu sorusunu yanıtlamadığı görülmektedir. Eğer yetersizliği olan çocuklar ve aileleri kaynaştırmadan en üst düzeyde yararlanacaklarsa, öncelikle okul öncesi kurumların kalitesinin artması ve bunu sağlamak için de kaynaştırma uygulamalarının kalitesinin kapsamlı olarak incelenmesi gerekmektedir (Buyse ve Hollingsworth, 2009). Bu bağlamda, büyük örneklemelerden veri toplanarak hangi değişkenlerin sınıf kalitesini daha iyi yordadığına ilişkin yapılacak yeni çalışmalar, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının mevcut durumuna ilişkin gerekli bilgileri edinmede önemli olacaktır. Ayrıca, sınıfların kalitesinin ve ilişkili değişkenlerin değerlendirilmesi politika yapımcıların aydınlatılmasına da hizmet edebilecektir. Daha da ötesi, yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi kaynaştırmaya ilişkin yasal düzenlemeler ve standartlar oluşturmaya katkı sağlayabilecek; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de rehberlik edebilecektir.

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’deki okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini yordayan değişkenleri belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi nasıldır?
2. Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini öğretmenlerin (kaynaştırma konusunda eğitim alma durumu, kaynaştırmaya ilişkin görüşler, öğrencilerle ilişkiler); özel gereksinimli öğrencilerin (gelişimsel işlevleri) ve okul öncesi kaynaştırma sınıflarının (sınıf mevcudu) özellikleri yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma modelinde desenlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Öğretmen, öğrenci ve sınıflara ilişkin belirlenen değişkenlerin okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayıcılığını incelemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara'da bulunan 13 farklı bağımsız anaokulunun özel gereksinimli öğrencisi bulunan 47 sınıfta yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Çalışma grubunun belirlenmesindeki aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

1. Bağımsız anaokullarının 3-4 yaş grubu sınıfları olması,
2. Sınıfta en az bir özel gereksinimli çocuğun bulunması ve
3. Özel gereksinimli çocukların Rehberlik Araştırma Merkezleri'nden verilen tanı raporunun ve kaynaştırma sınıfına yerleştirme kararının bulunmasıdır.

Bu ölçütler dahilinde araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinden alınan izinler ile örneklem oluşturulmuştur. Öğretmenlerin (Tablo 1) ve özel gereksinimli çocukların (Tablo 2) demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı sınıfların mevcudu 11 ile 26 arasında değişmektedir ve sınıflardaki ortalama çocuk sayısı 19.34 (ss=3.47)'tür.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Yaş (yıl)	25-35	41	87.2
	36 ve üstü	6	12.8
	Toplam	47	100
Mesleki deneyim	2-6 yıl	18	38.2
	7-11 yıl	23	49.1
	12- 21 yıl	6	12.7
	Toplam	47	100
Kaynaştırma eğitimi alıp almama	Alanlar	19	40.4
	Almayanlar	28	59.6
	Toplam	47	100

Tablo 2. Özel Gereksinimli Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	16	34
	Erkek	31	66
	Toplam	47	100
Yaş (Ay)	39-48 ay	11	23.4
	49-60 ay	34	72.3
	61-68 ay	2	4.3
	Toplam	47	100
Tanı	Dil-Konuşma Bozukluğu	11	23.4
	Fiziksel-Sağlık Engeli	9	19.1
	İşitme Engeli	5	10.6
	Otizm	10	21.3
	Zihin Engeli	12	25.5
	Toplam	47	100

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Bilgi Formu: Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim, mesleki deneyim, kaynaştırma konusunda eğitim alma durumu ile sınıf mevcudu (öğretmenin çalıştığı grubun büyüklüğü) kapsamındaki bilgileri araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır.

Kaynaştırma Sınıf Profili (KSP): Bu çalışmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesi, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini değerlendirmek amacıyla Soukakou (2012) tarafından geliştirilen KSP ile değerlendirilmiştir. Araç 2-5 yaş aralığında çocukların bulunduğu, bu çocuklardan en az birinin gelişimsel yetersizliğinden dolayı tanındığı ve normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim aldığı sınıflarda uygulanmaktadır. Ölçeğin İngiltere’de pilot uygulaması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği incelenmiş olup farklı çalışmalarla da psikometrik özellikleri test edilerek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Maddelerin güvenilirliğine ilişkin yapılan iç tutarlık analizleri, ölçeğin yüksek iç tutarlık değerine sahip olduğunu göstermektedir ($\alpha=.79$). Yapı geçerliğine ilişkin üç farklı ölçek ile de ilişkisine bakılmış ve “Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği”nin ikinci sürümü ile benzer yapıda olduğu görülmüştür (Soukakou, 2012; Soukakou vd., 2015). KSP’de ortam, araç gereç ve materyallerin uyarlanması, akran etkileşimine yetişkin katılımı, yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği, çatışma çözme, grup üyeliği, yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişkiler, iletişim için destekleme, grup etkinliklerini uyarlama, etkinlikler arası geçiş, geribildirim, aile uzman işbirliği, çocukların öğrenmelerini takip etme üzere 12 madde bulunmaktadır. Her bir maddenin operasyonel tanımı yapılmış ve puanlamasına ilişkin özellikler açıklanmıştır. KSP yedi dereceli olarak puanlanan likert tipi bir ölçektir, uygun olmayan ve hatta zararlı olabilecek uygulamalara bir (1) puan, bireyselleştirmeyi desteklerken kaynaştırmaya katkı sağlayabileceği düşünülen uygulamalara ise yedi (7) puan verilmektedir. Ölçeğin uygulanması, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında 2,5-3 saatlik kapsamlı bir gözlem süreci gerektirmekte, ayrıca öğretmen görüşmesi ve doküman incelemesi ile de bazı maddeler değerlendirilmektedir.

Türkçe uyarlaması Yılmaz (2014) tarafından yapılmış olan aracın, gözlemciler arası güvenilirlik değeri %92’dir. Bu araştırma kapsamında ise KSP’nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirlik verileri tekrar incelenmiştir. Ölçekte bulunan dördüncü maddenin çok az sayıda sınıfta gözlemlenmesi; 11. ve 12. maddelerden alınan puanların genelde sıfıra yakın olması nedeniyle, sınıfların KSP madde puanları varyans açısından farklılaşmamış, bu nedenle faktör yapıları ve geçerliğe ilişkin veriler elde edilememiştir. Bu çalışma verileri üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik değerinin .76 olduğu bulunmuş ve güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilmiştir (Pallant, 2005).

Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (KİGÖ): Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik görüşleri bu ölçek ile belirlenmiştir. KİGÖ özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilmiş, Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekte beşli likert tipi derecelendirme yapılan 20 madde, “kaynaştırma sınıf kontrolü”, “kaynaştırmaya yönelik görüşler”, “öğretmenin yeterliği”, “kaynaştırmanın yararları”, “özel gereksinimli öğrencinin yeterliği” ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” adı verilen beş faktörde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Puan yükseldikçe tutumlar olumsuzlaşmaktadır.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF): Bu çalışmada öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi nasıl algıladığını değerlendirmek amacıyla Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği’nin 15 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Öğretmen tarafından doldurulan ÖÖİÖ-KF, çatışma ve yakınlık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, çocukların öğretmenler tarafından algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içeren “çatışma” ve çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve yanıtlayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içeren “yakınlık” boyutlarında bilgi vermektedir. Çatışma boyutunda 8 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük

puan 8, en yüksek puan ise 40'tır. Yakınlık boyutunda ise, 7 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan 35'tir. ÖÖİÖ-KF, Şahin Asi ve Ocak Karabay (2018) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonunda, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) toplam puan için .82 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için Alpha değerleri ise çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt ölçeği için .76 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları farklı bir katılımcı gruptan toplanan veriler üzerinden hesaplanmış; Pearson korelasyon değerleri çatışma alt ölçeği için .87, yakınlık alt ölçeği için .83 ve toplam puan için ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Yeterlik İndeksi (Yİ): Bu ölçek anne-babalar, öğretmenler ya da klinisyenlerin görüşlerine dayalı olarak özel gereksinimli bebek ve küçük çocukların gelişimsel işlevlerini ve yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Simeonsson ve Bailey, 1988). Bu çalışmada da ölçek, öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin gelişim işlevlerini değerlendirmeleri amacıyla kullanılmıştır. Yİ'nin psikometrik özelliklerini ortaya koyan çalışmalar farklı değerlendirmeciler arası güvenilirlik verilerinin öğretmen ve ebeveyn çiftleri arasında .80, uzman ve ebeveynler arasında .83 ve uzmanlar ile öğretmenler arasında .89 olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, 40 öğretmenden toplanan test-tekrar test güvenilirlik verilerinin .90 olduğu belirlenmiştir (Bailey, Simeonsson, Buysse ve Smith, 1993). Öğretmen, uzman ve ebeveynlerden oluşan değerlendirme arası kappa değerinin .60 olduğu ve Yİ'nin çocukların gelişimsel işlevlerini değerlendirmede yararlı bir araç olduğu ifade edilmiştir (Buysse, Smith, Bailey Jr. ve Simeonsson, 1993).

Yİ'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri Sucuoğlu ve Demir (2018) tarafından incelenmiştir. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları psikometrik özelliklerine ilişkin önemli kanıtlar ortaya koymaktadır. Geçerlik çalışmaları kapsamında, ayırteci geçerlik (özel gereksinimli çocukların puanları özel gereksinimli olmayanlardan daha yüksek ve otizmlili olan çocuklar iletişim ve sosyal becerilerde daha düşük işleve sahip) ve uyum geçerliği (özel gereksinimli çocukların sosyal beceriler, uygunsuz davranışlar, bilişsel işlevler ve iletişim işlevleri puanları Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının psikomotor, sosyal, bilişsel ve dil gelişim alanları puanları ile ilişkili) analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısı iki yarı korelasyon değerleri üzerinden öğretmenlerde .89 annelerde ise .78 olarak ortaya konulmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirlik öğretmenler ve anneler arasında $X=.47$ olarak belirtilmiştir. Kohen kappa değeri ise $X=.27$ 'dir. Gözlemciler arası güvenilirlik değeri $X=.67$ olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları altı ay ara ile yaptıkları değerlendirmeler arasındaki puanların ilişkisi $X=.63$ olarak belirlenmiştir. Ölçekte işitme, davranış, amaçlı iletişim, zihinsel işlevler, uzuvlar, güç, fiziksel sağlık, gözler, yapısal durum olmak üzere 9 alanda 19 madde yer almaktadır ve bu maddeler 0 (sıfır) ile 6 puan arasında derecelendirilmektedir. Sıfır puan normal, 6 puan ise işlevlerde çok yetersiz olma durumunu ifade etmektedir. Simeonsson (kişisel görüşme, Haziran 2017), Yİ ile 19 madde için toplanan puanların, özel bir formül aracılığı ile toplam puana dönüştürülebileceğini, ancak toplam puanın çocuklar hakkında karar vermede tek bir ölçüt olarak kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun gelişimsel işlevlerinin az ve gereksinimlerinin fazla; düşük puan ise tam tersini göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ziyaretler yapılmıştır. Öğretmenlerden Bilgi Formu, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği, Yeterlik İndeksi ve Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği-Kısa Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Bununla birlikte, araştırmacıardan biri özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta bulunduğu günlerde öğretmenler ile randevulararak her sınıfta 2,5-3 saat süren gözlemler yapmış ve KSP aracılığı ile okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini değerlendirmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel analizler tamamlandıktan sonra, belirlenen değişkenler arasından KSP ortalama puanlarını yordayan değişkenlerin tespit edilmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizde tüm değişkenlerin kaliteye ilişkin yordayıcılığını test etmek üzere stepwise regresyon modeli kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce betimsel analizler yapılmıştır.

Yordayıcı değişkenler ve yordanan değişkene ilişkin normal dağılım varsayımları histogramlar, basıklık-çarpıklık değerleri ve normallik testleri ile değerlendirilmiş; değişkenlere ilişkin Mahalanobis ve Cook uzaklıklarına bakılmış ve uç değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin toplam puanlarının normal dağılım varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Regresyon Analizine Giren Yordayan Değişkenlere ve Yordanan Değişkene İlişkin Betimsel Analizler

Ölçek	Alt ölçekler	X	Min.	Mak.	SS	S ^a	K ^b	KS ^c	SW ^d
Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	Kaynaştırmaya yönelik görüşler ve sınıf kontrolü	27.61	18.00	37.00	4.62	.104	-.729	.119*	.977
	Öğretmen yeterliği	10.91	3.00	15.00	2.55	-.597	.524	.133	.948
	Kaynaştırmanın yararları	12.51	8.00	18.00	2.44	.358	-.241	.136	.966
	Özel gereksinimli öğrencinin yeterliği	5.78	2.00	8.00	1,60	-.301	-.695	.159	.933
	Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	6.25	4.00	10.00	1.31	1.06	1.943	.291	.867
	Toplam	63.08	49.00	83.00	7.26	.251	.251	.060*	.985
Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği	Yakınlık	25.21	12.00	35.00	5.65	-.234	-.645	.077*	.975
	Çatışma	32.23	13.00	40.00	7.55	-.839	-.548	.204	.863
	Toplam	57.44	34.00	75.00	10.63	-.339	-.983	.125*	.050
Yeterlik İndeksi	Toplam	49.87	29.00	91.10	15.54	.758	.333	.099*	.941
Sınıf Mevcudu		19.34	11.26	26.00	3.47	-.199	-.406	.161	.967
Kaynaştırma Konusunda Eğitim Alma Durumu		.57	0	1.00	.49	-.311	-.199	.377	.629
KSP		2.02	1.36	3,09	.37	.34	.68	.108*	.962

*p>.05; a: Skewness; b: Kurtosis; c: Kolmogorov-Smirnov; d: Shapiro-Wilk

Regresyon analizi yapılmadan önce yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları da incelenmiş, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Regresyon Analizine Giren Değişkenlere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

	Korelasyonlar							
	X	SS	1	2	3	4	5	6
1. Yeterlik İndeksi	49.87	15.54	1.00					
2. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	63.08	7.26	.166	1.00				
3. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	57.44	10.63	-.333*	-.042	1.00			
4. Sınıf Mevcudu	19.34	15.54	-.011	.174	-.032	1.00		
5. Kaynaştırma Konusunda Eğitim Alma Durumu	.57	.49	-.030	.178	-.119	.048	1.00	
6. KSP	2.02	.37	-.223	.266	.296*	.236	-.275	1.00

*p<.05

Tablo 4'te verilen sonuçlar incelendiğinde, değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının yüksek olmadığı, dolayısıyla çoklu bağlantı problemi olmaksızın regresyon analizinin yapılabileceği görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığına ilişkin olarak Variance Inflation Factor (VIF), tolerance value (TV) ve condition index (CI) değerleri de incelenmiştir. Sonuçlar (VIF≤10, TV>.20, CI≤30), yordayıcı değişkenler ve yordanan değişken arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Field, 2009).

Bulgular

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesi Nasıldır?

KSP ile değerlendirilen okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine ilişkin 12 madde ve toplam puana ait betimsel analizler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Regresyon Analizine Giren Bağımlı Değişkene İlişkin Betimsel Analizler

KSP Maddeleri	N	X	SS	Min.	Max.
1. Ortam, materyaller ve araç gereçlerin uyarlanması	47	3.38	.67	2.00	5.00
2. Akran etkileşimine yetişkin katılımı	47	1.80	.61	1.00	3.00
3. Yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği	47	2.02	.76	1.00	4.00
4. Çatışma çözme	3	.08	.35	.00	2.00
5. Grup üyeliği	47	2.19	.77	1.00	5.00
6. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler	47	2.46	.85	1.00	4.00
7. İletişim için destekleme	47	1.72	.53	1.00	3.00
8. Grup etkinliklerini uyarlama	32	2.02	1.52	.00	4.00
9. Etkinlikler arası geçiş	47	2.02	.14	2.00	3.00
10. Geribildirim	47	1.87	.49	1.00	3.00
11. Aile uzman işbirliği	47	1.00	.00	1.00	1.00
12. Çocukların öğrenmelerini takip etme	47	1.21	.41	1.00	2.00
Ortalama Puan	47	2.02	.37	1.36	3.09

Tablo 5'e göre sınıfların ortalama puanları 1.36 ile 3.09 arasında değişmektedir. KSP'nin derecelendirmesine göre puanlar 1=yetersiz, 3=sınırlı, 5=iyi, 7=çok iyi kategorisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesinin yetersiz ve sınırlı arasında olduğu görülmektedir. Sınıfların ortamı, araç gereç ve materyallerin uyarlanması diğer maddelerin puanlarına göre daha iyi olarak değerlendirilebilirken; iletişim için destekleme, geribildirim, çocukların öğrenmelerini takip etme ve aile-uzman işbirliği konularında oldukça sınırlı puanlar yer almaktadır.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesini Öğretmenlerin, Özel Gereksinimli Çocukların ve Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Özellikleri Yordamakta Mıdır?

Elde edilen veriler kapsamında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüşleri, özel gereksinimli öğrencilerle ilişkileri, kaynaştırmaya yönelik eğitim alma durumu, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel işlevleri ve sınıf mevcudu değişkenlerinin KSP puanlarının yordayıp yordamadığını belirlemek üzere stepwise modeli kullanılarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda stepwise modelinde istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar program tarafından analize sırasıyla dahil edilmekte ve istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar sırasıyla program tarafından seçilmektedir (Field, 2009). Doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. KSP'yi Yordayan Değişkenlere İlişkin Regresyon Tablosu

Yordayıcı değişkenler	B	SE	β	t	
Model 1 R: .296; R ² : .088; F: 4.320; p=.043	1. Öğrenci-öğretmen ilişkisi	.011	.005	.296	2.078
Model 2 R: .406; R ² : .165; F: 4.353; p=.019	1. Öğrenci-öğretmen ilişkisi	.011	.005	.308	2.231
	2. Kaynaştırmaya ilişkin görüşler	.015	.007	.279	2.022
Model 3 R: .502; R ² : .252; F: 4.820; p=.006	1. Öğrenci-öğretmen ilişkisi	.010	.005	.274	2.061
	2. Kaynaştırmaya ilişkin görüşler	.017	.007	.331	2.468
	3. Kaynaştırma konusunda eğitim alma durumu	-.228	.102	-.301	-2.229

Tablo 6’da da görüldüğü üzere, regresyon analizine göre yordayan değişkenler aşamalı olarak modele katıldığında üç model oluşmuştur. Oluşan ilk modelde *öğrenci öğretmen ilişkisi* yordayan değişken olurken, ikinci modele *öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* değişkeni eklenmiş; son modelde bu değişkenlere *öğretmenlerin kaynaştırma konusunda eğitim alma durumları* eklenerek yordanan değişkendeki değişimin %25’inin ($R^2=.252$) bu üç değişken tarafından açıklandığı görülmüştür. KSP toplam puanı açıklamak üzere oluşturulan modelin $\alpha=.05$ düzeyinde manidar olduğu görülmektedir ($F=4.820$, $p<.05$). Yordanan değişkendeki değişimi en fazla açıklayan üçüncü modelde ($R^2=.252$), diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda öğrenci-öğretmen ilişkisi değişkenindeki bir birimlik artışın sınıfların kalite puanlarında .010 birim artışa ($B=.010$), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri değişkenindeki bir birimlik artışın .017 birim artışa ($B=.017$), öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki eğitim alma durumlarındaki bir birimlik azalışın .228 birim azalışa ($B=-.228$) sebep olacağı görülmektedir. Son modele göre, yordanan değişkene en fazla katkıyı yapan değişkenin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ($\beta=.331$), ikinci değişkenin kaynaştırma konusunda eğitim alma durumu ($\beta=-.301$) ve son değişkenin öğrenci öğretmen ilişkisi ($\beta=.274$) olduğu görülmektedir.

Tartışma

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değişkenleri belirlemek üzere yapılan bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alandaki araştırmalara yönelik önemli sonuçlarının olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları, Türkiye’deki okul öncesi kaynaştırma ile ilgili araştırmalar çerçevesinde çeşitli boyutlarda yorumlanabilir. *İlki*, bulgular okul öncesi kaynaştırmanın kalitesi ile ilgili daha önce yapılan çalışmalarla (Bakkaloğlu vd., 2017; Yılmaz, 2014) tutarlıdır ve okul öncesi sınıfların mevcut kalitesinin yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin a) kaynaştırma ve/veya özel gereksinimli çocuklar hakkındaki bilgilerinin sınırlı olması (Altun ve Gülben, 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Akalın ve Karasu-İşcen, 2014; Varlier ve Vuran, 2006), b) öğretimi bireyselleştirme ve etkinlikleri uyarlama konularındaki yeterliklerinin sınırlı olması (Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Tufan ve Yıldırım, 2013) ve c) özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda bilgiye ihtiyaçlarının olması (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Er-Sabuncuoğlu, 2016; Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016) ile açıklanabilir. Öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerindeki sınırlılıkları nedeniyle, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi ile ilgili bu bulguların şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Yüksek kaliteli kaynaştırmanın çocukların gereksinimlerine göre öğretimi bireyselleştirme, uyarlama, destek stratejilerini kullanma gibi özellikleri olduğu (Barton ve Smith, 2015) ve ülkemizdeki araştırma sonuçlarının öğretmenlerin bu konulardaki sınırlılıklarını ortaya koyduğu gözönüne alındığında, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin artırılmasına ilişkin çok fazla mesafe kat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İkincisi, kalite bağlamında süreç kalitesi, yapı kalitesi ve daha kapsamlı olan genel kaliteye ilişkin ele alınan değişkenlerin her biri önemlidir ve bunlar çocukların gelişimsel kazanımlarının önemli yordayıcısıdır (Vandell ve Wolfe, 2000). Okul öncesi sınıflara özel gereksinimli çocukları dahil etmek için, hangi değişkenlerin kalitenin hangi boyutunu yordadığının belirlenmesi, öğretmenlere sunulabilecek destekler konusunda yol gösterici olacaktır. Daha önce yapılan çalışmalar kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlerin eğitimi ve onlara sunulan destekle geliştirilebileceğini vurgulamaktadır (Buysse vd., 1999; Hadadian ve Hargrove, 2001) ve öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki yetersizliklerinin kaynaştırmanın önündeki en yaygın engellerden biri olduğu ifade edilmektedir (Essa vd., 2008; Pivik, McComas ve Laflamme, 2002; Soodak vd., 2002). Bu çalışma okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin büyük ölçüde öğretmenlerle ilişkili olduğunu; öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile eğitimleri ve özel gereksinimli çocuklarla ilişkilerinin de kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini en iyi yordayan değişkenler olduğunu göstermiştir. Öğretmenlere ilişkin faktörlerin kaynaştırma sınıflarının kalitesinin yordayıcıları olduğunun belirlenmesi, öğretmenlerin okul öncesi sınıflar için *kritik faktör* olduğunu gösteren araştırma bulgularını desteklemektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Burke ve Shutherland, 2004; Hestenes ve Carroll, 2000; Odom, 2000; Wolery ve Wilbers, 1994). Bu bağlamda, bu araştırma bulgularının Buysse ve diğerlerinin (1999)

öğretmenlerin eğitimi, deneyimi, bilgi ve becerilerinin okul öncesi kaynaştırmanın genel kalitesine ilişkin önemli göstergeler olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile paralel olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, bu çalışmanın okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini geliştirmek için atılacak adımların önemli göstergelerini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Okul öncesinde çocuklarla çalışan öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma ve ilgili konularda eğitim alması, kalite için bir mihenk taşıdır (Fukkink ve Lont, 2007) ve daha iyi eğitim alan öğretmenler kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahiptirler (Hsien, Brown ve Bortoli, 2009). Bu nedenle, okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin büyük ölçüde öğretmenlere sağlanacak mesleki gelişim programları ve destekle artırılabilceği de söylenebilir.

Üçüncüsü, genel kaliteye ilişkin uluslararası alanyazındaki çalışmalar, Türkiye ve Yunanistan'daki okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalite özelliklerinin benzer ve her iki ülkede sınırlı özellikler gösterdiğini, ABD'deki sınıfların kalite puanlarının ise diğer iki ülkeye göre daha iyi olduğunu göstermektedir (Fyssa ve Vlachou, 2015; Vlachou ve Fyssa, 2016; Muccio vd., 2014; Yılmaz, 2014). Yunanistan'da da Türkiye ile benzer şekilde, öğretmenler çocukların sınıf etkinliklerine katılımlarını sağlama, etkinliklerle meşgul olmalarını destekleme ve oyunlarına rehberlik etme boyutlarında sınırlıdır (Fyssa ve Vlachou, 2015; Vlachou ve Fyssa, 2016). Muccio ve diğerleri (2014) tarafından ABD'de Head Start sınıflarında yapılan bir çalışmada ise sınıfların kalite puanlarının sınırlı ve iyi arasında değişmekte olduğu ortaya konulmuş; öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin tutumları olumlu olsa da mesleki yetersizlikleri, sınıf ortamının koşulları ve personel yetersizliği gibi değişkenlerin kaliteli kaynaştırmanın önemli engeli olduğu vurgulanmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarını etkileyen pek çok faktör olduğu (Loreman, 2007) göz önünde bulundurulduğunda; farklı ülkelerin sistem farklılıkları ve benzerliklerinin yanı sıra sadece öğretmen eğitimi ve desteğinin değil, etkili ve başarılı okul öncesi kaynaştırma sistemlerinin de politika yapıcılar, yöneticiler ve kaynaştırma sınıflarının birçok boyutunu ele alan araştırmacılar tarafından dikkate alınması gerektiği açıktır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma ülkemizdeki okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değişkenleri göstermesi açısından önemli bir çalışmadır. Çalışmanın bulguları, bir taraftan ülkemizde okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini araştıran önceki çalışmaların bulgularını desteklemekte; diğer taraftan verilerin gözlem yoluyla toplanmış olması, sınıfların kalitesine ilişkin gerçekçi bilgi sunmaktadır. Ayrıca okul öncesi sınıfların kalitesini yordayan değişkenleri inceleyen çok az sayıda çalışma bulunduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın alana önemli katkısı olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular yorumlanırken, çalışmanın bazı sınırlılıkları göz önüne alınmalıdır. Bu doğrultuda ileri çalışmalar için şu önerilere yer verilebilir. Öncelikle, bu çalışmada sınıfların genel kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılan KSP puanlarının hem çok düşük hem de homojen olması nedeniyle aracın psikometrik özellikleri ayrıntılı olarak incelenemediği için, KSP'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin daha fazla veri toplanması gerekmektedir. İkinci olarak, bu çalışmada sınıfların kalitesini yordayan değişkenler çocukların gelişimsel işlevleri, öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, kaynaştırma konusunda eğitim alıp almadıkları ve sınıf mevcudu değişkenleri ile sınırlı olarak ele alınmıştır. İleri araştırmalarda okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini etkileyebilecek olan çocuklara, öğretmenlere ve okula ilişkin diğer değişkenler de (örneğin, öğretmenlerin kullandığı uyarlamalar, problem-çözme becerileri, çocuklar arasındaki etkileşim/iletişim, okulun fiziksel koşulları, vb.) analize katılarak incelenebilir ve böylece kalitenin farklı boyutlarına ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilebilir. Son olarak, bu çalışmanın verileri Ankara ilindeki devlete bağlı bağımsız anaokullarından toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı illerden, özel ya da kamuya bağlı okul öncesi kurumlardan veri toplanarak ülkemizde özel gereksinimli çocukların devam ettiği okul öncesi sınıfların kalitesi ve kaliteyi yordayan değişkenler daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

Sonuç

Bu alışma okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesinin “yetersiz” ve “sınırlı” arasında olduğunu ve ğretmen-ğrenci ilişkisi, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile kaynaştırma konusunda eğitim alıp almamalarının sınıfların kalitesini yordadığını göstermiştir. Çalışmanın bulgularının, kaynaştırma sınıflarının kalitesine ilişkin zgn bir bakış açısı sağladığı düşünülmektedir. şöyle ki, okul öncesi kaynaştırmanın kalitesinin öğretmenlere ilişkin değişkenlerle ilişkili olması nedeniyle kalitenin artırılması için bu değişkenlere ilişkin iyileştirmeler yapılması kaçınılmazdır. Bu nedenle okul öncesi kaynaştırma için en önemli değişkenin sınıfların kalitesi olduğu göz önüne alınarak, öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları konusunda desteklenmeleri ve konuya ilişkin bilgi ve deneyim kazanmalarının sağlanması öncelikli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Aguiar, C., Moiteiro, A. R. ve Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(1), 34-41.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Antonak, R. F. ve Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Buysse, V. ve Smith, T. (1993). Reliability of an index of child characteristics. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 35(9), 806-815.
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö. ve Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi:10.17679/inuefd.303060
- Barton, E. E. ve Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B. ve Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 289-309.
- Burke, K. ve Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge versus experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Buysse, V. ve Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2, 119-128.
- Buysse, V., Skinner, D. ve Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24(2), 146-161.
- Buysse, V., Smith, T. M., Bailey Jr, D. B. ve Simeonsson, R. J. (1993). Consumer validation of an index characterizing the functional abilities of young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 17(3), 224-238.
- Buysse, V., Wesley, P. W., Bryant, D. ve Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65, 301-314.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J. ve Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 16(4), 505-520.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. ve Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-54.

- Essa, E. L., Bennett, P. R., Burnham, M. M., Martin, S. S., Bingham, A. ve Allred, K. (2008). Do variables associated with quality child care programs predict the inclusion of children with disabilities? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(3), 171-180.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Fukkink, R. G. ve Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- Fyssa, A. ve Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Gol-Guven, M. (2017). Ensuring quality in early childhood education and care: The case of Turkey. *Early Child Development and Care*, 188(5), 557-570.
- Gören-Niron, D. (2013). An integrated system of early childhood education and care governance in Turkey: views of policy-makers, practitioners, and academics. *Early Years*, 33(4), 367-379.
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60.
- Güçhan-Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Hadadian, A. ve Hargrove, L. (2001). Childcare perspectives on inclusion: Do we have a long way to go? *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(1), 49-58.
- Henninger IV, W. R. ve Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? W. R. Henninger IV, S. S. Gupta ve M. E. Vinh (Ed.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your program wide plan* içinde (s. 33-57). <http://products.brookespublishing.com/First-Steps-to-PreschoolInclusion-P762.aspx> adresinden erişildi.
- Hestenes, L. L. ve Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Hedge, A. V. ve Lower, J. K. (2007). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 1, 69-84.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J. ve Hedge, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19, 519-540.
- Howes, C., Phillips, D. A. ve Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63(2), 449-460.
- Hsien, M., Brown, P. M. ve Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1996). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Araştırma raporu). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- La Paro, K. M., Sexton, D. ve Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 151-167.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "why" to "how". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.

- Lundqvist, J., Westling, M. ve Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 124-139.
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C. S. ve Burns, M. S. (2014). Head start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(1), 40-48.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.
- Odom, S. L., Buysse, V. ve Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. U. ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 153-166.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3. bs.). New York: Open University Press.
- Phillips, D. A. ve Howes, C. (1987). Indicators of quality in childcare: Review of research. D. A. Phillips (Ed.), *Quality in childcare: What does research tells us* içinde (s. 1-20). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. ve Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 281-303.
- Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children, 69*(1), 97-107.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A. ve Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs. *SAGE Open, 6*(3), 1-11. doi:10.1177/2158244016668853
- Scarr, S., Eisenberg, M. ve Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(2), 131-151.
- Simeonsson, R. J. ve Bailey, D. B. (1988). Essential elements of the assessment process. T. D. Wachs ve R. Sheehan (Ed.), *Assessment of young developmentally disabled children* içinde (s. 25-42). NY: Plenum Press.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J. ve Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 64-76.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J. ve Brault, L. M. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(2), 91-102.
- Soukakou, E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 478-488.
- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H. ve Rucker, L. M. (2015). Measuring the quality of inclusive practices findings from the Inclusive Classroom Profile pilot. *Journal of Early Intervention, 36*(3), 223-240.
- Sucuoğlu, B. ve Demir, Ş. (2018). Yeterlik indeksi: özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 17*(1), 223-238.

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Akalın, S. ve İşcen-Karasu, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Şahin Asi, D. ve Ocak Karabay, Ş. (2018). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği- kısa formunun Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67-82. doi:10.12984/egeefd.322358
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Publishing.
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process of early childhood and care centers in Ankara* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tufan, M. ve Yıldırım Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Vandell, D. ve Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Special Report no. 78). University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty web sitesinden erişildi: <http://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Vlachou, A. ve Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544.
- Wolery, M. ve Wilbers, J. S. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. M. Wolery ve J. S. Wilbers (Ed.), *Including children with special needs in early childhood programs* içinde (s. 1-22). Washington, DC: NAEYC.
- Wolery, R. A. ve Odom, S. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Yılmaz, B. ve Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim*, 19(1), 181-198.